

## 【特 集】

国立教育政策研究所紀要 第144集 平成27年3月

## チューニングと学位プロフィール

米国の学部学科・大学・州・地域・学会における取組

2009 年以降

ダニエル・マッキナーニ／深堀 聡子（訳）

Daniel J. MCINERNEY\*／FUKAHORI, Satoko (Translation)

## はじめに

米国における 21 世紀初頭の高等教育は（世界の多くの国々と同様に）、様々な問題や要求に直面している。2008～2010 年には深刻な経済不況に見舞われ、公費負担、学費、学生ローン、大学経費、卒業率、卒業後の就職の問題が焦点化された。教育技術革新によって、大学の内外で教育を実践する方法も見直しが迫られている。人口動態及び文化の変容によって、中等後教育制度には新しい学生層が参入し、学生の移動も一層増加している。社会学、政治学の立場からは、大学への入学、入学準備、編入・転学、公正性の在り方が批判的に検討されている。

そうした中で高等教育をより批判的に吟味し、アカウンタビリティを追求し、アセスメントを実施することへの要請が高まっており、高等教育の分野では様々なプロジェクトが立ち上げられている。欧州連合によって手掛けられたチューニングもその一つであり、幅広い層に受け入れられ、包括的で、長期的展望を持つ取組として急速に世界に広がってきた。チューニングは、学生が専攻する学問分野で学修を進め、進学したり就職したり市民として生活するために知っていなければならない内容、獲得しなければならない技能を明らかにすることによって、示唆に富む高等教育枠組みを提供してくれる。チューニングは、高等教育における学びの質とアウトカムに注目する取組であり、授業を改善し、教育課程を精選し、学位取得に向けて有意義な道筋（pathway）を確立し、学生が生涯学び続けられる方策を身に付けられるように導くことを目指す大学教員がプロジェクトに参画している。

チューニングや学位プロフィールを実践するに当たり、唯一正しい方法があるわけではない。欧州、アフリカ、南米、ロシア、米国、中央アジア等の各地域で普遍的に採用されているチューニング・プロジェクトの中核要素は確かにあるが、実際に手掛けられている具体的な手順は、学問分野の特性、個々の大学の目的、学生の特徴、教員の教授学習アプローチによってかなり異なっている。

チューニング関係者が 2000 年にプロジェクトに着手したときから認識してきたのは、個々の大学で教員が対応しなければならない事柄は著しく多様であるため、大学や教育システムの個別の事情にきめ細かく対処する必要があるということである。こうした立場から、本稿では、米国の大学教員がチューニング及び学位プロフィールにどのように取り組み、どのような問題に直面し、どのような制約に見舞われ、どのような選択肢を検討してきたかについて、一つの「事例」を提供することを目指す。米国で採用されてきた方法は、米国におけるキャンパスや学生の多様性、分権化された管理運営の在り方に合致しているように見受けられる。本稿の内容が、日本の大学にとって何かしら示唆を提供できれば幸いである。少なくとも、日本の大学関係者が日本の高等教育の状況につ

\* Tuning USA 顧問、全米歴史学会チューニング・プロジェクト・アドバイザー、学位資格プロフィール&チューニング指導委員、ユタ州立大学人文社会学部歴史学科教授・共同学科長

いて注意深くかつ批判的に吟味する手掛かりを提供したいと思う。

米国チューニング・プロジェクトは2009年に着手され、その後、学位プロフィールの取組に大きな影響を与えてきた。このチューニングに、筆者は五つのレベルで携わってきた。第一に、所属機関であるユタ州立大学の歴史学科、第二に、ユタ州の州立8大学のレベルでチューニングの実践に取り組んでいる。第三に、専門の学問分野を代表する米国歴史学会の全国レベルのチューニング・プロジェクトのアドバイザーを務めている。第四に、米国の他の4州及び中部地方において、第五に、欧州・南米・日本といった諸外国において、チューニングの普及に取り組んでいる。

米国には、「政治とは成し得ることを成す芸術である (politics is the art of the possible)」ということわざがある。大学、州、全国、そしてグローバルなレベルで大学改革に取り組んできた経験を振り返ってみると、チューニングの成否も「何が可能か」、すなわち大学教員が高等教育における主要な課題に向き合うための心の構え、資源、制度、強じんさを有しているかどうかによって分かれる。筆者は、大学教育改革に理論家ではなく、推進者、指導助言者として関わってきた立場から、すなわちチューニングの基盤となる幅広い思想を展開することではなく、仲間である大学教員とそれを実践することに注力してきた立場から、そうであると説明することができる。

以下のセクションでは、米国におけるチューニングについて、四つの観点から紹介する。

第一に、チューニングの本質について、欧州連合と米国に注目して。

第二に、学科、州、学会において学問分野のコアを定義することについて。

第三に、ユタ州立大学で学位プログラムを設計することについて。

第四に、学生、教員、大学、そして雇用主に対するチューニングのインパクトについて。

## 1. チューニングの本質について、欧州連合と米国に注目して

米国の大学教員は、教授法、カリキュラム、学生のパフォーマンスを評価するプロジェクトに懐疑的であることを指摘しておく必要があるだろう。米国の大学教員の多くは、大学の教育活動の中身、質、効果を検討する様々なアセスメントや評価に携わっている。最も重要なのは、全学レベルで定期的実施される「アクレディテーション」である。米国連邦教育省が認証した七つの地域アクレディテーション団体の一つが、機関全体として教育の質を評価する取組である。学科が、該当する学問分野の他大学の同僚による第三者評価を定期的に行うこともある。大学が、自校のコア・カリキュラムについて自己点検・評価を行うこともある。

残念ながら、そうした評価活動において、各大学がとってきた手順は狭く限定的な場合が多い。

- トップダウンの取組：大学の執行部が学科に対して、評価に取り組むことを指示し、その手順についても指定する。
- 画一的なアクレディテーション：文書フォーマットは通常一種類で、全ての学問分野が同じ前提のもとに、同じ設問に回答し、同じ手続を取らされる。
- 評価は通常、機関内に限定されており、大学教員と執行部以外の関係者を含むものではない。
- 評価結果が大学教員と共有されることはほとんどない（改善すべき重要な問題点が明らかにならない限り）。

大学教員の多くは、こうした活動を、時間を消費するものであり、抽象的で、日々の実際の教育活動や学生とのやり取りから隔絶されたものとして受け止めている。何時間も費やさなければならぬのに生産的価値がほとんど見いだせない「時間の浪費」とみなしている。例えば、ユタ州立大学

の学科の同僚も、チューニングを面倒で厄介な評価活動の一つとして受け止めた。著者自身、チューニング・プロジェクトを推進する責任者でありながら、その実用性を疑い、期待していなかった。しかしながら、チューニングの考え方について耳を傾けるうちに（受け入れることに慎重な姿勢を取っていたにも関わらず）、チューニングは学問分野（及び学位）における教育課題に関する主要な疑問に合理的で、思慮深く、有用な方法で答えてくれることが明らかになった。すなわちチューニング・プロジェクトは、レビュー、アセスメント、評価のプロセスに、七つの観点から重要な改善をもたらしてくれる。

- (1) チューニングでは、大学教員が、レビュー、アセスメント、評価の責任者を務める。大学執行部側が評価の在り方を定義するのではなく、大学教員が責任とリーダーシップを負う。チューニングは、学問分野における教育活動について説明する主体として、学問分野の専門家の力量を信頼ある立場から出発している。
- (2) チューニングは、全ての学問分野を単一で画一的なモデルで評価・分析しようとする考え方を否定し、学問分野別のプロセスを提示する。チューニングでは、学問分野固有（学際的プログラムを含む）の理解の在り方に注目している。
- (3) チューニングは、大学教員を学科や学部から連れ出し、他大学の大学教員と共同で、学問分野のアウトカムを定義することを要求する。これはユタ州では、2年制大学、4年制大学、研究大学の大学教員が対話することを意味する。その結果として、学生の移動が促進され（一つの大学から他大学への移動）、科目間の整合性が高まった（学生が2年制大学の準学士課程から4年制大学の学士課程や修士課程に進学）。
- (4) チューニングでは、社会の諸グループ（ステークホルダー）が、高等教育の取組や成果に深い関心を持っていることを認識している。ステークホルダーには、学生、卒業生、大学執行部、雇用主、政策担当者などが含まれる。チューニングでは、高等教育の評価は学内だけで行うのではなく、社会のより幅広い構成員の考えを反映させるべきだと考える。その目的は、大学教員のために他者が学問分野について定義することではなく、学外の人々が高等教育に対して何を期待し、何に価値を置いているのかをより明確に理解することである。
- (5) チューニングは、社会全体を情報の受け手として、学問分野について明確で透明性のある形で説明することを求める。学問分野の専門家は、学位プログラムを「卒業」する学生だけでなく、あらたに「参入」した学生にも理解できるように記述しなければならない。「聴衆」は学問分野の専門家だけでなく、社会全体である。したがって、チューニングでは、高等教育が学生に何を期待し、その基準と卒業後の見通しがどのようなものなのかを、学生（及びその保護者）に理解できるように説明しなければならない。チューニングの資料は、学生が大学入学に向けてどのように準備し、入学後はどのようなことを予測し、人格の発達、知識、技能、コンピテンスの観点から、何を獲得することが期待できるのかを明らかにするものでなければならない。
- (6) チューニングでは、評価結果を機密情報とするのではなく、広く共有し、議論の対象とし、教育改善に向けて活用することを求める。
- (7) 最も重要なこととして、チューニングは大学教員に「正当な」質問をしている。チューニングの核となる問いは、容易に応えられるものではないが、大学の主たる取組について尋ねるものである。それはすなわち、「学生が学問分野における教育プログラムを修了したとき、何を知り、理解し、できるようになっているべきか」という問いである。

この問いに明確かつ思慮深く答えるために、大学教員は、これまで往々にして暗黙の了解とされ

てきた学問分野と学習に関する情報を公表しなければならない。チューニングは、大学教員に潜在的な事柄を顕在化させること、教育研究領域における「神秘のベール」を剥ぐことを求める。

つまりチューニングは、高等教育における主要な問いに答えようとする試みである。

- 学問分野及び学位を通して展開される学習について、大学教員はどれだけ明確に定義しているか。
- 学生（保護者、雇用主、政策担当者）は、これらの目標をどの程度理解しているか。
- 学生がこれらの事柄を理解するのはいつか。プログラムを「修了」したときか「開始」したときか。
- 大学教員は、これらの事柄について、高校（中等教育機関）や中等後教育機関に対して、どれだけ明確に説明できているか。

これらの問いはいずれも簡単に回答できるものではないが、大学教員が日常的に行っている選択や判断に関わるものである。

チューニングは、クリフォード・アデルマンという教育アナリストの研究によって、2008年に米国の大学教員に紹介された（日本でも高等教育関係者を対象とした講演会を複数回実施）。アデルマンは、欧州で10年近くにわたって取り組まれてきた高等教育改革について紹介し、欧州各国によって1950年代から取り組まれてきた経済統合が教育イニシアティブを伴うようになり、これによって欧州大陸の更なる統合が目指されていることを説明した。アデルマンは、1999年に始まったこのボローニャ・プロセスという取組が、「これまでの高等教育改革の中で最も影響力が強く、野心的なものである」と述べ、「ボローニャ・プロセスの中核要素は広く支持されてきており、今後20年以内に世界で支配的な高等教育モデルになるだろう。米国人も傾聴するべきある」と訴えた。

アデルマンの指摘は明解だった。米国は、高等教育に関する国際的な対話において後れを取っており、高等教育を今日的ニーズに可能な限り応答的なものにしないことによって、国民の期待を裏切っているのであった。アデルマンは、米国がボローニャ・プロセスから何を学ぶべきか検討するよう、政策担当者に提言した。

ボローニャ・プロセスは、欧州の大学同士を隔てる壁を取り払い、21世紀型高等教育のアプローチを再考しようとするものであった。そのねらいは以下の通りである。

- 欧州高等教育圏を確立すること（現在、49か国が加盟）。
- 理解しやすく等価性のある学位プログラムを設計すること（構造化され、透明性があり、アウトカムに基づき、学習者本位で、質が高く、広く認められている学位プログラム）。
- 質保証に関するガイドラインを設定すること。
- 学生や大学教員による国境を越えた大学間の移動に関する障壁を軽減すること。
- 学生を多様な進路先に向けて準備すること（進学、就職、市民生活、人格の発達）。
- 教育の社会的リレバンス（妥当性）を重視すること（学習を民主主義の理念、経済発展、公正な社会参加、生涯学習と関連づける）。

ボローニャ・プロセスの実質化に向けた取組は、「チューニング」と呼ばれるプロセスとして、2000年に大学教員によって発案された。チューニングは、ボローニャ・プロセスの目的を踏まえて、学位プログラムを設計、実践、評価することを目指している。

欧州の大学教員がチューニング・プロジェクトについて語るときに指針としているのが、「多様性と自律性を尊重するという前提のもとに、教育制度と学位プログラムの調整を目指す」という原則である。すなわちチューニング・プロセスは、様々な学問分野におけるコンピテンスと学習成果に

について、「参照基準を同定し、収れんと共通理解を達成」することを目指している。さらに、チューニングは、学問分野別の教育課程について、学位水準別の参照基準を開発することも目指している。こうした取組の目的は、大学間の関連性を構築することであり、画一性を達成することではない。

チューニングは、一握りの学問分野から始まり、現在では 40 余りの学問分野で展開されている。欧州の数十の国で始まり、現在は世界に広がり、アフリカ、ロシア、中央アジア、南米、米国及び日本で取り組まれるに至っている。

米国では、2008 年末にチューニングが手掛けられた。ただし、それは連邦政府や州政府の呼びかけによってではなく、ルミナ財団とヒューレット財団の補助金によるプロジェクトとして始動した。チューニングが米国の高等教育にどのように資するかを検討するための小さなプロジェクトとして始まり、徐々に拡大していった。

- 2009 年に開催された第 1 回会合には、3 州（ミネソタ州、インディアナ州、ユタ州）の六つの学問分野の教員が 20 以上のキャンパスから集まり、米国チューニング・プロジェクトに着手した。
- 2010 年には、テキサス州とケンタッキー州が参画した（新たに六つの学問分野が参加）。
- 2011 年には、大学コンソーシアム（中西部地方高等教育コンパクト）が参画し、結果的にイリノイ州とミズーリ州に拡大した。
- 2012 年にルミナ財団は、州ではなく学会によるチューニングの試みを始め、その先駆けとして米国歴史学会（American Historical Association）を選定した。約 40 州、100 以上の大学に所属する 164 人の大学教員が集い、このプロセスに取り組んだ。米国歴史学会での成功を受けて、ルミナ財団は 2013 年には全米通信学会（National Communications Association）にも取組を拡大した。

米国では、チューニングは公的なプロジェクトではなく、民間の取組として展開されてきた。チューニングの財源は政府からではなく、おおむね全て民間団体から獲得されている。したがって、それは任意の取組であり、大学教員は参加を義務付けられているのではなく、自ら参加することを選択している。チューニングは、中央の教育組織によって運営されているのではなく、地域、州、学会を通して分権的に運営されている。チューニングは小さなステップを積み重ねながら、様々な地点と学問分野で手掛けられ、段階的に発展してきた。さらに、米国の大学教員は、チューニングを中等後教育の学位・資格、単位互換のプロジェクト、2 年制大学から 4 年制大学への編入、一般教育課程の設計、高等教育修了率等、他の教育改革の取組と統合的に進める工夫を重ねてきたのである。

欧州及び米国におけるチューニングの背景は以上の通りである。続くセクションでは、チューニングの実践（理論ではなく）に注目しながら、米国の大学教員がどのようにして学問分野のコア及び学位プログラムを開発してきたのかを整理する。

## 2. 学部学科、州、学会において学問分野のコアを定義することについて

ユタ州では、学科、大学、州高等教育システムで活用してきたアプローチの多くが、全米レベルでも通用することを知り、幸いだと感じている。ユタ州の「ローカル」レベルの取組は、次の八つのステップで推進してきた。

**第 1 ステップ**は、ユタ州立大学歴史学科教員に、迷い、怒り、疑念を自由に表明してもらうこと

であった。著者は学科長としてチューニングを紹介する責任を担っていたが、2009年初頭のその時期、大学教員の側では金融危機による大型景気後退の影響を懸念し、予算削減によって職を失うことを恐れていた。学問分野に関する評価を行うには、非常に不都合なタイミングだった。大学教員は、過去の評価プロジェクトに対する不満、経済不況下における優先事項、増え続ける仕事量、解雇の不安等をそれぞれに述べた。その中で、同僚の一人が次のように述べた。

「我々の取組について評価したいというのなら、我々は批判的思考力を育成していると書類に記載して提出してしまえばよい。」

著者は皆とともに苦笑した後に次のように答えた。

「本学の全ての学問分野が批判的思考力を育成していると主張するだろう。その中で本学科を維持していくためには、我々のアプローチがどのように固有なのかを明らかにすることではないか。」

したがって、取組の当初から、我々はいわゆる高等教育における汎用的技能（批判的思考力）が重要であることについて合意していたと言える。しかしながら「学問分野固有のコンピテンス」については、定義できずにいた。

学科教員が様々な観点から議論を展開していく中で、共通の懸念を抱いていることが明らかになった。多くの学生が、卒業研究に当たる「キャップストーン(capstone)」科目の単位を取得する準備ができていないことであった。この科目は、歴史学を専攻する学生が調査研究を行い、情報を整理して、卒業論文をまとめるものであり、学科教員全員が担当しているが、誰一人として学生の現状に満足していなかった。学生たちはこの科目の厳しい要求に応える準備ができていないと、ほとんどの教員が感じていた。

こうした指摘は有用であり、示唆に富むものであった。学生はなぜそれほど準備不足なのか。このキャップストーン科目を履修する以前に、どのような技能を身に付けていることが期待されるのか。卒業研究を成功させるために必要な能力や理解を、先行するどの科目で習得させることができるのか。学位プログラムの終着点に着目して、現状に対する懸念を共有することで、大学教員は学生が何を知り、理解し、できるようになっていなければならないかを表す「アウトカム」に関する有意義な議論を始めることができた。

こうした議論の事例は、大学教員が最初からプロジェクトを支持してくれると想定するのではなく、大学教員の懸念と疑念にまずは耳を傾けることの重要性を明らかにしている。米国にはこうした立ち位置を表すことわざがある。「人にいてほしい場所で会おうとするのではなく、現在いる場所で向き合おう。」著者は、同僚がチューニングに積極的に賛同するとは考えていなかったが、解決策を見いだすのに、彼らの苦情がこれほど役立つとも考えていなかった。

歴史学科における**第2のステップ**は、学問分野の目的、大学教員が達成することを目指す「アウトカム」に関する一貫性のある議論を喚起することであった。学問分野の専門家にとって、このような議論に取り組むことは容易ではないかもしれない。工学や看護学といった学問分野では、質保証や資格取得のために、職業団体によって主な期待や基準が既に定義されている。しかしながら、歴史学のような学問分野では、そうした基準やガイドラインが存在しない。議論の手掛かりとして、我々は英国やオーストラリアにおいてチューニング・プロジェクトの一環として歴史学者が定義した学習成果のリストを研究した。我々の学問分野を代表する米国歴史学会によるアセスメントに関する文献も研究した。こういう資料は、検討を開始するために実に有益であった。今日では、欧州チューニングやチューニング紀要を含む、より充実した資料が入手可能である。

こうした経験を通して学科として学んだのは、チューニング・プロジェクトに単独で取り組むことには余り意味がなく、学問分野の専門家による先行する取組から学び、その提言に耳を傾け、その上で自らの大学や状況にとって最適のアウトカムを決定することが望ましいということである。

**第3のステップ**は、アウトカムの数を抑えることである。学科教員が学問分野の中核要素を定義し始めると、たちまち20個以上のアウトカムのリストができてしまった。しかしながら、学科で一覧に掲げたアウトカムは全て「測定」しなければならないため、扱い切れる数のアウトカムに絞り込む必要があった。欧州の専門家は、「歴史学の知識」「歴史学の技能」「歴史学の考え方」といった三つのカテゴリのアウトカムに注目している。我々の学科もこの3部構成を採用し、適切で挙証可能だと思われる七つの主要アウトカムを定義することに成功した。この学科の文書は、ユタ州8大学の歴史学者から構成される委員会に提出され、議論と修正を重ねたのちに、より大きな委員会において、ユタ州の全ての歴史学科が参照するアウトカムとして承認された。

**第4のステップ**は、各大学でチューニングをどのように導入するかについて決断することである。教育課程に大きな変革を求めることで反発を招くのは回避したかったため、一連の控えめな小さなステップから始めることが得策と考えた。

- 学科から教員に、担当科目のシラバスにおいて、アウトカムを記述するように依頼した。
- 学科長として「ループリック」のワークショップに参加して、自らの科目で活用するループリックを作成して、学科教員と共有した（ループリックとは、学生が完成した課題を採点するための観点と基準を明記した表のことである。）。
- キャップストーン科目の全てのセクションにおいて、学生の卒業論文を評価する方法として、共通のループリックを採用することに学科として合意した。
- キャップストーン科目の三つのセクションについて、学生の卒業論文をループリックに基づいて採点した結果を抽出して相互に比較することで、「評価者間信頼性（inter-rater reliability）」を確認した。
- 歴史学を専攻する学生が履修する米国史調査法入門科目について、「記述する訓練を集中的に行うこと」「一次資料を扱うこと」「歴史学の歴史について学生に紹介すること」といった3点の修正を加えることに学科として合意した。

こうした変更は、どれも「強制力」をもって実施したが、事前に十分に説明して、議論を尽くした上で、時間をかけて導入した。実際に、大学教員は小さな変更なら受け入れた。ほとんどの科目について、変更を強要されることもなかった。チューニングを「押し付ける」よりも、主要科目の中で模範を示すことの方が有効であった。そうすることで、大学教員が、チューニングは意味のある取組であること、問題解決に役立つこと、学生に学問分野の全体像とその目的をよりよく理解させる効果があることに自ら気づくことに期待した。

こうした経験から導かれる示唆とは、チューニングを推進する立場にある者は、辛抱強く、一歩ずつプロジェクトを進める心構えを持たなければならないということである。チューニングは大学文化に大きな変容を迫る取組である。それは、大型汽船の進路変更をするようなものであり、十分に時間をかけて行う必要がある。

チューニング・プロセスの**第5のステップ**は、学問分野について社会全体との対話に取り組むことである。チューニングでは、他者が学問分野についてどのように考えており、学位プログラムを通してどのような人材が育つことを期待しているのかについて耳を傾けることが重要である。高等教育のステークホルダーを同定して、彼らが何を重視して期待しているのかを明らかにすることも、

チューニングの重要な要素といえる。学科教員は当初、全体社会との対話に取り組むことをちゅうちょしたが、それは高等教育の「非実用性」に対して、社会が極めて批判的だろうと考えていたからである。

例えば、雇用主に対して行ったある調査では、大学が学生たちをグローバル経済に備えさせることに成功していると評価した雇用主は3分の1に満たなかった。ところが、ユタ州の全州的調査からは、はるかに好意的な結果が得られた。

大学教員、学生、雇用主を対象に、ユタ州高等教育局と共同で実施した、大学教育を通して育成すべき能力に関する調査からは、大学教員が最も重視するコンピテンスを学生や雇用主も重視していることが明らかになった。ユタ州補助金によって専門家を招いて実施した、雇用主を対象とするフォーカス・グループ（グループ・インタビュー）からは、雇用主が卒業生と接して感じていることについて、思慮深い意見を聞くことができた。そして、大学と雇用主が掲げる教育目的はやはり共通していることを知ることができた。一連の取組から、高等教育で重視する資質と、社会全体の関心事はかなり収れんしてきていることが明らかになった。

**第6のステップ**は、学生が科目を履修した結果として何を習得したかについて、情報を収集することである。学生の強みや弱みを把握するために、専らルーブリックを活用する教員もいるが、学生の主要な課題、その評価、評価に対する学生の振り返りに係る記録を収集した、いわゆる「e-ポートフォリオ」を活用する教員もいる。科目のアウトカムに沿った課題を作成する教員もいる。学生による授業評価の項目について、科目のアウトカムに対応させて書き換える教員も少なくない。大学が購入した学習成果アセスメント（コンピュータ・ベースの科目マネジメントシステム）を試す教員もいる。学科としては、卒業する学生を対象に実施する電子媒体の「卒業生調査」を開発し、卒業後の進路として進学・就職（民間セクター/公共セクター）のいずれを計画しているのかを調査した。

米国では、学生の学習達成度を測定する方法に関する議論が活発に展開されている。米国の大学教員の多くは、標準化された大規模調査の結果を参照することを拒んでいる。時間をかけて作り上げていく「キャップストーン科目」のプロジェクト（卒業研究）、精査された課題、多様な情報源から組み立てた情報を活用することを望んでいる。我々の学科で活用していた方法は試験的なものではあるが、実際の教室における学生の達成度に焦点を当てた多様な尺度のコレクションといえる。

2010年には**第7ステップ**として、歴史学カリキュラムの再編に取り組んだ。学生は通常、歴史学の科目を不ぞろいな順番で履修している。入門科目から履修することもできるし、上級科目から履修することもできる。履修する科目の順序について、特に推奨するパターンはなかった。ところがチューニングに取り組むことで、学科教員は学習の段階やプロセスに注意を払うようになり、どのようにすれば学生の知識、思考、技能を一貫した方法で育成することができるかと考えるようになった。

特に、チューニングでは、専攻する課程の異なる時点における到達度としての「水準」に焦点を当てている。例えば、一般教育課程から上級の専門課程に移行する時点に注目してみよう。学科として歴史学分野のチューニングを進めるためには、歴史学専攻を始める学生が、何を知り、理解し、行うことができなければならないかを明確にする必要があった。上級課程を履修する要件として、中核科目を一定程度履修する必要があると学科教員は確信していた。さらに、学生がプログラムを成功裏に修了するためには、歴史学の科目だけでなく、他の学問分野のどのような科目を履修することが望ましいかについて、議論を重ねた。その結果、「プレ主専攻（pre-major）」を開設することに



なった。学生が上級課程の「米国南北戦争」や「東アジアの歴史」科目に登録する前に、確固とした学習の基盤を築かなければならない。そのために学生は、一般教育課程において、歴史学を学ぶ準備にふさわしいと学科が同定した他の学問分野の科目を初めに履修しなければならない。さらに、米国史、西洋史、世界史に係る一連の調査方法論科目を履修しなければならない。「プレ主専攻」は、学位取得に向けて所定よりも多い単位を取得するように求めるのではなく、より体系的で順序立てられた方法で科目履修する方法を示すことで、学生が上級の専門課程で知識や技能を習得するためのより確固とした基盤を提供することを目指している。歴史学科で開発したこのプレ主専攻のモデルは、学位プログラムを設計するモデルとして全学的に採用されることとなった。

学科でとった**第8のステップ**は、学生に学習成果や期待を伝達する方法に関わるものである。最初に、履修指導の際に学科で何十年も使用してきた履修要項の文書を更新した。既存の文書では、歴史学の学問分野を、履修科目の数として定義していた。すなわち、歴史学を専攻する学生は何科目を履修しなければならないか、必修科目をどの分類から履修しなければならないか、何単位を累積しなければならないか、成績平均 GPA として何点を獲得しなければならないかが記載されていた。それは、歴史学の複合的な性質を、算数の問題に単純化し、正しい数字を獲得した学生に、学位を授与するものであった。単なる卒業方法を示す文書にすぎなかった。学科が必要としているのは、「学ぶ方法」を示す文書であり、歴史学の意味とその活用の在り方を示す文書であった。そういう考え方に基づいて、二つの変更を加えた。

第一の変更点として、新しい文書にも、必修科目、成績、単位に関する要件を記載するが、更に三つの情報を追加した。それは学科の学習成果についての説明、学科固有の履修要件、及び学問分野における学びを雇用主が理解できる技能やコンピテンスに言い換えるために必要な言語である。第二の変更点として、歴史学に係る学生団体を通して学生と対話することにした。こうした学生団体は、米国のどの大学にも存在するが、大学教員はこれまで社交イベント以外で交流することはほとんどなかった。今では、大学教員が学生団体に対してチューニングに関する説明会を行ったり、就職面接に関するワークショップを行ったり、進学を希望する学生に対して大学院の特徴について説明したりしている。

ここまでに整理してきたのは、ある大学の学科で採用されたチューニングの方法論である。改めて、これはチューニングの一例であり、模範的なモデルではないことを強調しておきたい。他大学での状況は、例えば大学のミッション、教員の専門性、学生のプロフィール、提供する学位プログラムの特徴、活用できる資源、学生の学びの評価の在り方、社会・市民参加のために提供している地域連携プログラムの在り方などにおいて、大きく異なるはずである。チューニングはこれらの多様性を「許容」するだけでなく、促進する働きをもつ。チューニングのプロセスは、各大学に自らの個性を称賛して強調することを促す。すなわちチューニングは、大学は「これが我々の目指す一連の学習成果である」と宣言するだけでなく、「我が大学・学部（専攻）では、その学びをこのような固有の方法で育成する」ことを主張することも求めるのである。

学問分野の中核を定義するユタ州立大学歴史学科の取組は、更に二つのプロジェクトに波及していった。第一は**ユタ州**、第二は歴史学の**中心的な学会**におけるチューニング・プロジェクトである。

**ユタ州チューニング・プロジェクト**では、ユタ州立大学の歴史学科及び物理学科教員が、州内の七つの州立大学の大学教員と協力して、全ての学生が習得すべき中核的なコンピテンスと、二つの学問分野の学習成果を定義した。

この大学グループの背景は、実に多様であった。学術的及び職業的なプログラムを提供する2年

制大学もあれば、学士・修士・博士の学位を提供する大学もあった。それぞれの学生人口は、年齢・経験・目標において大きく異なり、大学教員も地理的に遠く離れた場所に勤務していた（ユタ州の面積は日本の国土の約半分）。このように広い地域に散在し、多様な大学で、多様な学生を対象に、多様な学位プログラムを提供している大学教員にとって、お互いを信用して、コミュニケーションを取ることは容易ではないと想像するかもしれない。

しかしながら、州の主要な行政機関であるユタ州高等教育局の政策のお陰で、そうではなかった。ユタ州当局は、毎年、全ての大学から教員の代表を招き、「専攻会議（Majors Meetings）」を開催してきた。さらに、過去 15 年間にわたって毎年、大学教員と執行部を招いて「教養人とは何か」という不断に回答を更新すべき問いについて検討するための会議を開催してきた。

米国でチューニングが手掛けられた 2009 年当初より携わってきた 3 州のうち、ユタ州は最も優れた成功例とみなされてきた。ユタ州の成功は多分に、先の全州的なプロジェクトを通して大学教員が築いてきたお互いに対する親しみ、安心、信頼に基づいている。全州から集まった大学教員は、お互いに自己紹介する必要もなく、お互いのプログラムの多様性について説明する必要もなかった。直ちに、チューニングの作業に取り組むことができたのである。ユタ州としては、大学教員が、定期的に対面することが、改革に取り組む上で、強力な基盤になることを学んだ。会合に必要な費用はそれほど高くはなかったが、とりわけ大学改革の統一的基盤を構築する上で、その効果は絶大だった。ユタ州の大学教員が何年にもわたって経験してきた、表裏のない安定した人間関係が、大規模な学術プロジェクトを推進する上で、極めて大きな強みとなったことを強調しておきたい。

ユタ州のプロジェクトに携わった大学教員は、誠意ある、厳格で、建設的な会合の雰囲気、自然なものとして受け止めていた。歴史学分野では、ユタ州立大学が、一連の学習成果を最初に提案した。他の 7 大学の歴史学科は、ユタ州立大学がリーダーシップをとったことを歓迎する一方で、それぞれの大学のニーズに適合するように、最初の提案に対して、慎重かつ精密な修正を加えた。物理学教員も、一般的・学問分野別のコンピテンスを定義するために、思慮深く、専門性の高い議論に取り組み、一連の統一的な学習成果について合意するに至った。

州当局は、二つのグループに対して、一堂に会するための会議室と交通費を提供するにとどまらず、ユタ州政府のフィリス・サフマン博士が委員を務める数多くの全米的教育組織について、定期的に報告してくれた。ユタ大学の大学教員であると同時に、ユタ州高等教育局の学務担当副長官でもあるサフマン博士は、複数の大学における類似の取組について、丁寧に情報提供してくれた。また、チューニングに取り組んできたプロセスとその成果を明らかにすることで、我々に自信を与えてくれた。政策担当者が思慮深い考察、慎重な体制づくり、明確な情報伝達、不断の勇気づけをすることを通して、大規模な大学改革を成功に導く上で、極めて重要な役割を担うことがあるが、サフマン博士による貢献は、まさにそれを体現している。

ユタ州高等教育局は、チューニングに携わる大学教員に対して、もう一つ重要な貢献をしてくれた。州当局は、ルミナ財団からの補助金の一部を、大学教員と雇用主の会合のための費用に割り当ててくれた。当初、雇用主の職業的関心が大学教員の学術的関心と著しく対立することを恐れて、雇用主と対話を行うことに消極的な姿勢を示す大学教員もいた。しかしながら、雇用主も大学教員も、学生の知識、技能、能力を明確にして育成することに強い関心を持っていることに、大学教員も徐々に気づくようになった。大学教員側は、雇用主が高等教育を大いに重視していることに感謝し、雇用主側は大学教員が学生の卒業後の生活、進路、見通しにも関心を持っていることに安心した。

加えて、ユタ州当局は、第三者機関にプロジェクト評価を委託した。評価者は、大学教員の専門性に対する強固で、個人的、かつ感情的な思い入れから独立した立場から助言し、大学教員がこれまで検討してこなかった問いを立てたり、他の学術組織の取組との有用な比較を行ったりしてくれた。さらに、チューニング・チームが共有する理想、懸念、問題意識を洗い出すための調査票やインタビューを作成してくれた。そして、取組の客観性を担保し、高度なデータ管理技術を提供してくれた。

**米国歴史学会のチューニング・プロジェクト**は、四つの固有の問題に直面した。

- (1) 世界のどの地域を探しても、学会としてチューニングに取り組んでいる前例がなかったこと。
- (2) 学会として、広範囲の州と大学の参画を目指したこと。
- (3) 米国の歴史学は、学問分野として、標準化、認定、統一化、資格化、規制された基準や期待の下でこれまで活動した経験が一度もなかったこと。
- (4) 1990年代に「全国歴史スタンダード」プロジェクトを巡る全米的な激しい論争が、政策担当者と政治リーダーの間で展開された経験を踏まえて、米国の大学教員は、歴史学の「標準」という考え方に対して、非常に慎重な姿勢をとっていること。

米国歴史学会のグループは、この慎重さを保ちながら、プロジェクトを設計して説明するために使用する言葉を選んだ。第一に、「標準」という言葉が論争を招きやすいことを踏まえて、議論の中でそれを一切使わないことにした。そして、「標準」の代わりに、本取組が「歴史学教育における学問分野のコア」「歴史学の科目や学位プログラムを通して学生が習得する技能、知識、心の習慣としてのコア」を説明することを目指していると述べている。また、学問分野のコアは、一連の要件や必須条件ではなく、「参照基準 (reference points)」の役割を果たすことを指摘している。米国歴史学会は、この学問分野のコアを採用するかどうかによって、学科を「認定」したり、「認定を取り消し」たりすることはない。米国歴史学会として期待しているのは、この学問分野コアが、各学科内で歴史プログラムの目標や目的に関する議論が喚起することである。また、この学問分野のコアを、各学科がそれぞれ固有の特徴に適合するように修正、改善することである。米国歴史学会の主たる目的は、チューニング全体と一致している。(1)学問分野の目標や育成する能力を明らかにして、その「神秘性を取り除く (demystify)」よう、歴史学者に働きかけること、そして(2)「歴史学の本質及び学生が身に付ける技能と知識の全体像」について、ステークホルダーと協議することなのである。

米国歴史学会が注意を払ってきたのは、「標準」という言葉への懸念にとどまらない。学会の取組における第二の重要なテーマは、学会員の一部が指摘してきた「チューニング」自体への疑念である。彼らが「道具主義的」とみなすチューニング・プロジェクトのアプローチを、歴史学の複合的な特性に援用することを批判する学会員もいれば、歴史学教育研究が企業的な関心に規定されることを恐れる学会員もいる。チューニングが標準学力テストへの依存を助長するのではないかと懸念する学会員も少なくない。補助金を支給するルミナ財団の意図そのものに疑念を表明する学会員もいる。学会は、これらの議論を隠ぺいするのではなく、批判に対して明確かつ公然と対応してきた。批判的な者には意図的に呼びかけ、チューニング・チームに参加して、懸念を共有するように誘った。学会年次大会では、チューニングに批判的な者に、学会員全員に対してその意見を表明する機会が与えられている。さらに、全米に配布されている学会の月刊誌にも、批判者の議論が掲載されている。

学会が採用したチューニング・アプローチの第三の重要な特徴は、学問分野のコアを構築するのに 21 か月という長期にわたるプロセスを経ていることに表れている。チューニングの取組は、10

人余りから構成される初期「リーダーシップ・チーム」によって、2012年1月に手掛けられた。このグループはある週末、空港のホテルに集い、歴史学に関するコンピテンスを幅広く同定する作業に取り組んだ。同定されたコンピテンスは、互いに関連性のないバラバラのテーマであったが、それらは次のステップとして、全米各地の歴史学チューニング・チーム60人余りに配布された。その後何か月にもわたって、数回の会合を経て、より一貫性のある、包括的で、適切な記述に書き換えるための提案が各メンバーからなされた。この開かれた、活発で、好意的な議論を通して、米国歴史学会は、ユタ州で構築した三つのカテゴリ（「歴史学の知識」「歴史学の技能」「歴史学の考え方」）より構成される学習成果から離れ、三つの段階に整理される、より包括的で複合的な学問分野の目標を構築するに至った。この米国歴史学会の学問分野のコアでは、まず六つの「コア・コンピテンス」が掲げられており、次にそれぞれのコンピテンスが合計25の学習成果に具体化されている。さらに、コア・コンピテンスを挙証するために歴史学者が参照することのできる20余りの課題が提案されている。

このプロジェクトが開始して3年がたったが、その間、米国歴史学会はチューニングに関する民主主義的な対話を続けてきた。この議論に対して寛容な学会の姿勢は、作業工程を遅らせる方向に作用すると考えられるかもしれないが、実際にはメンバーは称賛すべき速やかさで活動し、これまでチューニングが存在してこなかった大学にプロジェクトを立ち上げることに成功してきた。メンバーは、多くの場合自力で、資金援助も受けることなく、時には制度的障壁に立ち向かいながら、プロジェクトを導入してきたのである。チューニング・チームは、取組に対する厳格、かつ積極的な姿勢を維持し、比較的短い期間で、米国におけるチューニング・プロジェクトを、本来のデザインをはるかに超える規模に拡大してきた。七つの州の大学で着手されたチューニングの取組は、40州近くで展開されるプロジェクトに成長してきたのである。

### 3. 学位プログラムを設計することについて

歴史学分野で学問分野のコアを定義する作業は、より包括的で大規模な大学改革へと展開してきた。チューニングは、学生が「学問分野や専攻」におけるプログラムを修了した際に、何を知り、理解し、実行できるかを問題とする取組である。その延長線上に、学生が「学位」プログラムを修了した際に、何を知り、理解し、実行できるかという問題がある。それは、米国の標準的な4年制の学士の学位プログラムの場合、学位プログラムを構成する全ての要素、すなわち一般教育課程、主専攻、副専攻、選択科目、そして場合によってはインターンシップについて検討することを意味する。「学位資格プロフィール(Degree Qualifications Profile)」は、授業時間数、成績、学位取得の履修要件ではなく、「学生が何を学習し、何ができるようになったかという観点から、学位の意味」を問う取組である。それは学位が、大学が学生に達成するよう期待している事柄ではなく、学生が実際に達成した事柄（学生が何を知り、何ができるか）を表すべきだという考え方に基づいている。

学位資格プロフィールは、2011年に初めて米国で紹介された。このプロジェクトは、他国で「資格枠組み(qualifications framework)」等と呼ばれている取組に相当するが、米国中等後教育システム固有の特徴に対応した工夫が施されている。学位資格プロフィールでは、学生が「多様な方法で」達成すべき能力が、「学位水準別」に五つのカテゴリ、すなわち専門知識、広範で統合的な知識、知的スキル、応用的・共同的学习、市民性・グローバル学習に整理されている。このプロジェクトの「デザイン」は、能力レーダーグラフに示されている。

全米の 500 余りの大学が、この学位資格プロフィールを様々な目的で試用してきた。学生の編入を円滑にするために利用する大学もあれば、大学のミッションとカリキュラムを見直すために利用する大学もある。既存の学習成果を学位資格プロフィールに照らし、プログラムの取りこぼしを掘り起こすために活用する大学もある。さらに、雇用主との対話の糸口として活用する大学もある。ユタ州立大学では、チューニング・プロジェクトを拡大し、一般教育課程を見直すために、学位資格プロフィールを活用してきた（学科で試行した後に全学で実施）。大学教員は、学問分野における取組の成果を振り返り、それを学位プログラム全体に適用する経験を通して、今では、チューニングが学位資格プロフィールの確立にとって重要な要素であると考えている。チューニングは、学位資格プロフィールに先だって実施しなければならないというわけではないが、両者には多くの共通点がある。すなわち、共に教育プログラムの道筋（pathways）を示す取組であり、学習成果に焦点を当て、大学教員主導の取組を基盤としている。また、学生が特定の学位水準のプログラムを修了した際に何を知り、理解し、できるようになっているかを問題としている。さらに、大学の多様性を尊重し、学習成果について明確に、透明性をもって説明することを重視している。

チューニングは、更に二つの点で学位資格プロフィールに貢献している。第一に、チューニングは、学位資格プロフィールの最も難解な部分に向き合うものである。チューニングは、大学教員が高度の訓練を受け、個人として強い思い入れをもつ学問分野に焦点を当てている。そのためチューニングでは、大学教員が「学習成果」「コンピテンス」「能力」という抽象的な問題について、具体的で、実質的で、意味のある探究に取り組むことが可能になっている。第二に、チューニングは、個々の学問分野がどのような能力を育成することで、高等教育にどのように貢献しているかを明確化することで、個々の学問分野に欠落していたり、限定的にしか育成できていなかったりする一連の技能も浮き彫りにしてくれる。

この事例を挙げてみよう。一つ目は、ユタ州内の全ての州立大学の大学教員を対象に最近実施したチューニング・ワークショップにおける、州レベルの事例である。大学教員が、学位資格プロフィールの著者等が作成したマトリックスについて学問分野別のグループで検討した際に、次の三つのステップがとられた。

- それぞれの学問分野で、学問分野のコア（及び各科目の中で、学生の能力を測るための課題）について検討して定義した。
- 学問分野のコアの中で使用している用語が、学位資格プロフィールの用語や意図にどのように対応しているかを検討した。
- 学位資格プロフィールのマトリックスの諸領域の内、学問分野でどの領域を育成しているかを明らかにし、更にどの水準（高位・中位・低位）で育成しているかを示すことで、学位資格プロフィールに対する学問分野の貢献という観点から、その強みと弱みを明らかにした。

チューニングと学位資格プロフィールに係る二つ目の事例は、ユタ州立大学における、一般教育課程をめぐる全学的議論に基づく三つの取組に関わるものである。

学位資格プロフィールに係る第一の取組は、ユタ州立大学の 8 学部 49 学科・プログラムを対象とするものであった。学内の学問分野の組織（学科）の内、チューニングに参加している組織の割合は僅かである。一方、多くの学部・学科（全てではないが）が一般教育課程に科目を提供している。全学的な会合では、一般教育課程について、次の三つの観点から吟味した。

- (1) 運営委員会より、学部・学科に対して、それぞれの学問分野を専攻しようとしている学生の「入り口」について、学生が上級の科目を履修し始める前に、どの水準の理解と能力を身に付けて

いることを期待しているかを問うた。

- (2) 運営委員会より、学部・学科に対して、一般教育の「作り手（生産者・供給者）」と「受け手（消費者・需要者）」としての自らの役割について問うた。すなわち、全学の学生の教育に対してどのような科目を提供しており、それらの科目ではどのような学習成果を習得させているのか。さらに、他学科が提供する一般教育科目で、自らの学問分野を専攻する学生に履修することを推奨している科目はあるか。その場合、これらの科目にどのような貢献を期待しているのか。
- (3) 各学部・学科の代表者は、学位資格プロフィールに示されている五つの能力領域を吟味し、次の問いについて検討した。それぞれの科目において、五つの能力カテゴリーのいずれに対して重要な貢献を行っているか。さらに、五つの能力カテゴリーのいずれに対して、「限定的」な貢献しかできていないか。運営委員会は、全学の学問組織に対して、学生の視点から、大学教育について検討することを求めたのである。すなわち、学生の学位プロフィールの全体像に対して、学問分野はいかなる貢献をしているか。そして学問分野の学習を通して、十分に育成できていない領域はどこか。

学位資格プロフィールに係る第二の取組は、一般教育課程委員会を対象とするものであった。まず、学生が多様な学問分野について探究し、広範な学びに取り組んでいる一般教育課程のマッピングを行った。そして「広がり（breadth）」を重視する科目、「深まり（depth）」を重視する科目に分類して、それぞれの要件を、科目の中で扱うべき知識と能力に関する参照基準を明記したテンプレートとして整理した。現在では、一般教育課程委員会が新設科目のプロポーザルを審査する際には、これらのテンプレートを参照している。将来的には、「既存」の一般教育科目の評価を行い、要件を満たしている科目と満たしていない科目を見極めることを目指している。

学位資格プロフィールに係る第三の取組は、学生を対象とするものであった。学部学生に対して、何が変わったかを分かりやすく説明することが目指された。

- ユタ州立大学の8学部の一つを事例として取り上げ、「入り口から出口までの道筋」を整理した。それは、学問領域的な関心に即して科目のまとまりを定義することで、膨大な一般教育科目に関する一貫したガイダンスを提供するものである。
- 各専攻の学生に対して、学位取得に向けてどの能力を身に付けているかを可視化するために、学生アシスタントが、学位資格プロフィールを表示するインタラクティブな図をデザインした。
- 新入生に対しては、ユタ州立大学オリエンテーション・プログラム（名称「コネクションズ」）の中で、一般教育と学位資格プロフィールについて紹介している。この科目では、学生が生涯にわたって主体的に学習していくために必要な技能を強調するとともに、カリキュラムを理解し、学位資格プロフィールに規定された能力を修得するために必要な知識を提供している。

ユタ州立大学では、大学教員と執行部、学生、専門委員の力量と知見をより所としながら、学位資格プロフィールの構築に不断に取り組んでいる。それは複数の大学改革プロジェクトを統合し、一般教育と専門教育に一貫性をもたらし、学生に対して教育の道筋を明確に示し、教育評価の重点を個別科目から学位取得に必要な能力の修得にシフトさせるものである。

#### 4. 学生、教員、大学、そして雇用主に対するチューニングのインパクトについて

チューニングは、学生、教員、大学、そして雇用主に対して、いかなる実質的なインパクトをもたらしたのか。

**大学教員：**予想外のこともかもしれないが、大学教員は通常、チューニングで使われる用語を用いて学問分野について語ることはない。自らの教育責任について語るとき、大学教員はその活動を「チューニング」とは呼ばないし、「学習成果」「尺度」「コンピテンス」「収れん」といった用語を使うこともない。これはチューニングの文化的複合性のためであり、「失敗」を意味しているのではないと考えている。チューニングに参画する大学教員は、プロジェクトで使われる高度に専門的な用語を必ずしも受け入れていないし、使い慣れてもいない。

しかしながら、大学教員が学習について議論するために使う言葉は伝統的なままであっても、彼らの行動は、高等教育の在り方を再検討している状況を反映している。チューニングが体現する変化、すなわち教員本位の教育から学生本位の学習へ、授業時間数重視からパフォーマンス重視へ、大学の内向志向からアカウンタビリティ及び社会との関係性重視の方向性への転換を、大学教員の教育の在り方から見て取ることができる。

- チューニング・プロジェクトは、大学教員に自らが担当する科目を学科カリキュラム全体の中に位置付けて相対化することを促してきた。大学教員は、担当科目が専門分野の知識体系に資するだけでなく、学問分野の壁を超えて活用されるより一般的な学問分野の技能セットにも資することに注意を払うようになってきた。
- 一つの科目の中で育成される技能は、教授学習における「足組(scaffold)」のようなものである。建物を建築するために足場を組むように、学科の科目という足組は、着実に複合性を増していく学問分野のプロジェクトに取り組むためのサポート・システムの役割を果たす。
- チューニングは大学教員に対して、異なる科目、新しい資源、革新的なプレゼンテーション、伝統的な講義とは大幅に異なる多様な学習モデルを試行するように促す。チューニングは歴史学科を教育の実験場に変えてきた。
- チューニングを通して学科教員は、通常の大学評価、及び学問分野に疎い大学執行部からの質問に対して、より洗練された、説得力のある方法で対応する能力を身に付けてきた。
- 最近の大学教員の公募（二領域）では、候補者がチューニングについてかなりの知識（及び好奇心）を有し、取組の発展に寄与する意志があることを表明してきた。

**学生：**ユタ州立大学では（米国の州立4年制大学の多くと同様に）、学生が学士の学位を4～6年で修了するのが一般的である。そのため、チューニング・プロセスを経験して卒業していく学生が表れ始めている。その中で、幾つかの傾向が明らかになってきている。

- チューニング・プロジェクトは、多くの学生（全てではない）に対して、学位の意味するところが、教室で何時間授業を受けたか、何科目を履修したか、何科目の単位を取得したか、どれだけの要件を満たしたかよりもはるかに深いということを明らかにしてきた。学生は、学びを数量化された形で捉えるのではなく、学びを通して習得した知識、思考、コンピテンスに注目するようになってきた。このようにして、高等教育の焦点が、「インプット」から「アウトカム」に移行してきた。
- 学生とのやり取りを通して気付いたこととして、科目についての相談を希望する学生とのオフィス・ミーティングに大きな変化が生じてきている。以前なら、低い点数をつけられた学生は、オフィスを訪れて評価の厳しさに抗議してきた（他の大学教員にこれほど低い点数をつけられたことはないと主張する場合が多い）。ところが、チューニングの方法に基づいて課題を採点する際にループバック、すなわち学生の解答に対する期待を4～7の観点から記述した文書（試験や課題を出す前に配布）を活用するようになって以来、低い点数をつけられた学生は、単に

評価の記号や数字について抗議するのではなくなってきた。ループリックに基づいて、自らの解答の強みと弱みを見極められるようになってきた。今では、オフィスを訪れて、個別の領域について、どのように「改善」できるかを尋ねるようになってきた。そうした議論は、明確で、有用で、愉快でもある。

- チューニングの方法に基づくプログラムを通して、学生は自らの達成度をより明確に説明するための言語を習得する。大学教員が、個別科目及び専攻のカリキュラムを通して追求する能力を明示して強調することによって、学生は自らの教育経験に意味づけをして、説得力のある形で語れるようになるのである。チューニングは、多様な聞き手に対して、歴史学の学習を通して習得した知識・技能・訓練の重要性と応用可能性についてうまく説明するための糧となると、学科教員は学部から大学院、民間企業ないし公共機関に進学・就職した学生から聞かされている。
- 最後に、歴史学科の卒業生の多くが、卒業後に学科を訪れ、進学や就職する中での成功体験を在學生に話すのを楽しみにしている。彼らは、歴史学を専攻した学生が学問分野の学びについてどのように説明し、多様な技能をどのように活用すればよいかについて、在學生に助言することに喜びを感じている。

**大学：**ユタ州立大学における最大の変化は、学科に対する大学執行部の信頼と信用が強まったことに反映されている。チューニングと学位資格プロフィールの両プロジェクトを通して、大学教員は学問分野の壁を超えて改革に取り組み、自らの学問分野の強みと弱みについて誠実に語り、全学的なカリキュラムの体系化・組織化に貢献できることを示してきた。

**雇用主：**初期の調査から、高等教育を通して学生が習得すべき最も重要な技能やコンピテンスは何かについて、雇用主と大学教員の見解はおおむね一致していることが明らかになった。歴史学科の卒業生を多く雇用する雇用主を対象に実施したフォーカス・グループ（グループ・インタビュー）より、学生の成功について以下の示唆が導かれている。

- 図書館、博物館、アーカイブスの雇用主は、歴史学科の卒業生に対して、過去の記録に精通しているだけでなく、歴史に対する強い情熱を有していることを示せる学生を求めている。
- ユタ州立大学の卒業生の雇用主は、授業や研究の体験だけでなく、インターンシップ経験を非常に重視している。
- 雇用主は、学生個人のプロジェクトだけでなく、学生の共同作業やチームワークの成果にも関心を持っている。学生が資源を共有し、仲間と研究について相互に批判し、研究プロジェクトで新たな問いを提案する際に、どのように共同で取り組んでいるのかを、大学教員は可視化しなければならない。
- 最後に、雇用主はインタビューに訪れた学生の中で、歴史的事実をどれだけ記憶しているかだけでなく、どのような能力を獲得して活用できるかを、明確で説得力のある形で説明できる学生を称賛する。こうした雇用主のコメントは、大学教員が学生に対して行うべき指導助言やメンタリングの在り方を明確にする上で、重要な示唆を提供してくれるものであった。

## おわりに

米国におけるチューニングと学位資格プロフィールの取組は、2009年以來、全米的に大きく進展してきた。その進捗状況は、頼もしい限りであるが、いまだ多くの課題が残されているのも事実で



ある。例えば、米国の他の地域に「我々の州では、高等教育のチューニングを完了した (has tuned)」と語る大学教員がいることに、常々不安を感じている。英語では、過去形 (tuned) は、活動が終了したことを意味する。ユタ州では、「我々の州では、高等教育のチューニングに取り組んでいる (tuning)」と語るようにしている。現在分詞を使うことで、チューニングは継続的なプロセスであることを示している。チューニングを通して、大学教員は不断に改革に取り組み、再点検することを余儀なくされるからである。

米国では、他の学問分野にもチューニングが拡大している。また、学位資格プロフィールを意味のあるものに作り上げていくために、チューニングの経験を活用している。その一方で、学習、カリキュラム、能力に係る取組を通して、学生の債務、高等教育へのアクセス、学位取得、その他の深刻な問題の克服に資する方法も模索している。しかしながら、改めて強調するが、学問分野を明らかにする取組は、変動する社会と同様に、完全になったり完了したりすることはない。我々の学問分野自体、時を経た変化の複合性を問題とすることから、歴史学者はこのことを特によく理解している。チューニングとは、学問分野と社会全体のニーズの複合性に合致した、新しい 21 世紀型学習モデルを開発していく取組の中で、我々大学教員と執行部に、自らの知識と能力を研ぎ澄まさせてくれる有意義なプロセスなのである。